

「教室ユーモア」の分析視点に関する基礎的研究

佛教大学教育学部 青 砥 弘 幸

抄 録

本稿では、「教室ユーモア」を統一的に捉えるための視点・観点を確立することを目指す上で、必要な基礎的な研究として、関連する先行研究の知見を整理しその候補となる視点・観点について提案を行った。先行研究から見えてきた視点・観点とは、具体的には【発信の主体】【意図】【範囲】【目的】【性質】【教室空間の秩序】が挙げられた。さらに先行研究に乏しい議論として、「教室ユーモア」の質（内容）という観点を指摘した。この点については、本稿では、学校教育の中で、子どもたちに獲得・強化させたい「図式」との関連の中で捉えることができるという視点を提起した。

Key Words：教室ユーモア，分析の視点・観点

0. はじめに

学校教育が展開される場としての「教室」が、全ての子どもたちにとって、心から安心して楽しいと思える場所であってほしいという願いは、教育に携わる全ての者に共有されるものであろう。その安心や楽しさにつながる重要な要素として、「教室」の雰囲気や風土、児童生徒同士や教師との心理的・社会的関係性など（以下、これらを総称し「教室風土」）が挙げられる。「教室」が子どもたちの「居場所」としての機能を十全に果たすためだけではなく、これからの学校教育に強く求められる「主体的で対話的な学び」や「子ども同士の学び合い」を前提とする教育活動を確かに展開することができる環境であるためには、よりよい「教室風土」の実現がこれまでも増して大きな意味をもつものとなる。

そして、このよりよい「教室風土」の実現に向けた指導のあり方について検討していくための重要な要素の1つとして、教育場面で生起するユーモアや笑いである、いわば「教室ユーモア」が挙げられる。なぜならば「教室ユーモア」は、その「教室」が潜在的に内在する「教室風土」を具現化するものあり、同時に、それ自身が「教室風土」が形成・変質・維持するという、循環的な性質をもつものであると考えられるからである。この意味で、教室で生起する「教室ユーモア」の質や量はそこに潜在化する「教室風土」を見取るための手がかりになるであろうし、逆に、よりよい「教室ユーモア」のあり様を具現化することができれば、それは「教室風土」自体の改善につながるものが強く期待できるのである。

しかし、「教室ユーモア」を手がかりとし「教室風土」の改善を目指そうとするアプロー

チにはいくつかの難しさがある。それは次の3点である。

- 1) 個人の心的現象であるユーモアの生起を外
部から客観的に把握することが難しいこと
- 2) 偶発性の高い「教室ユーモア」という現象
を意図的に操作することが難しいこと
- 3) 「教室ユーモア」の生起や意味づけには文脈
依存性や個性が高く、すべての教室に適
応できるような汎用的な議論を展開しにく
いこと

これらが、これまでの「教室ユーモア」に関
する研究の障害となっており、汎用性の高い議
論の展開や、具体的に教育活動の改善につな
がるフィードバックの少なさに繋がっていると
考えられる。いかにこれらの課題を克服してい
くかという問題が、「教室ユーモア」研究の重
要な課題であるといえるだろう。

このような問題意識において、本研究は、先
行研究の知見を整理することを通して、多様な
「教室ユーモア」を統一的に捉えることができ
る視点・観点について基礎的な提案することを
目指すものである。この取り組みは、先に挙げ
た困難の3の克服に資するものあると考える。

多様な文脈の中で生起する「教室ユーモア」
について同じ視点・観点で捉え語ることができ
るようになることは、全体として汎用性の高い
議論や、他の「教室」へと転用可能な知見を生
み出していくことにつながるだろう。また、本
研究で先行研究の知見を統合することによっ
て、それぞれが焦点化してきた「教室ユーモ
ア」の多面性をより立体的に捉えることができ
るようになると期待される。

1. ユーモア行為の目的に基づく分類

昨今の一般ユーモア研究で主流になっている
ユーモアの分類方法の1つとして、上野（1992,
2003）がある。上野は、どのような目的でその
「ユーモア刺激」が発信されたのか（どのよう

な目的で発信されたと受け手に捉えられたか）
という観点から、ユーモアを「攻撃的ユーモ
ア」「遊戯的ユーモア」「支援的ユーモア」の3
つに分類している（表1）。

表1 発信の目的に基づくユーモアの3分類
（上野（1992, 2003）を参考に作成）

ユーモ アの種 類	目的・内容	よく利用されるユー モア刺激
攻撃的 ユーモ ア	他者攻撃を動機づ けとして表出され るおかしさ	風刺、ブラック ジョーク、皮肉、過 激な刺激、暴力的な 刺激、嘲笑、からかい、自虐
遊戯的 ユーモ ア	陽気な気分、雰囲気 を醸し出し、自己 や他者を楽しませ ることを動機づ けとして表出され るおかしさ	だじゃれなどの言葉 遊び、ありふれた日 常のエピソード、ド タバタなど、内容自 体にはあまりメッ セージがないもの
支援的 ユーモ ア	自己や他者を励まし、 心を落ち着かせ ることを動機づ けとして表出され るおかしさ	自己客観視や自己洞 察を含む刺激、重い 問題を軽く見せる刺 激

教育学の文脈において、「教室ユーモア」の
意味や機能の解明に向けて、科学的にアプロ
ーチする先行研究の中にもこの分類に基づくもの
がある。

越・櫻井（2008）は、「ユーモア表出測定尺
度（教師ユーモア表出・児童ユーモア表出）」
「対ユーモア表出者関係尺度（対教師関係・対
ユーモア児関係）」「対旧友関係測定尺度」「学
級風土尺度」からなる質問紙調査を実施し、
「教室ユーモア」が学級風土や構成員の社会的
関係性に与える影響について検証している。そ
の結果、教師、児童に関わらず「支援的ユーモ
ア」の表出は、学級風土に肯定的な影響を与
えるものであり「学習活動や学級活動への集中力
や積極性を高め、親和的でのびのびした学級を
作り出すことが示唆される（p.81）」としてい

る。さらに、教師や児童の「攻撃的ユーモア」の表出が学級内不和を作り出す要因となるなど、学級風土を改悪する力をもつものであることを明らかにしている。

また、上野の分類（表1）を手がかりに、教師のユーモア表出（ユーモア行動）に対する児童生徒の認知を明らかにする先行研究として上田・小林（2008）が挙げられる。上田らは、上野（1993）、および宮戸・上野（1996）などによって作成された「ユーモア志向性尺度」の項目を援用しつつ、23項目からなる「教師のユーモア尺度」を作成する。さらにその尺度を用いた調査によって、小学生が認知する教師のユーモアは「親和的ユーモア」と「遊戯的ユーモア」の2つに分類されること、教師の表出するこれら2つのユーモアが、子どもたちの享受感などを向上させ「学校の楽しさ」の実感につながる可能性を明らかにしている。

さらにこれに後続する研究として、河村、武藤、河村（2015）が挙げられる。河村らは、教員の表出するユーモアを、小学校・中学校段階の児童生徒がどのように認知をするのかについて調査し、それが「楽しさ喚起ユーモア」「皮肉・風刺ユーモア」「元気づけユーモア」の3因子構造であることを明らかにしている（表2）。この結果は上野らの分類と重なるところが大きい。一方、河村ら（2015）と上田・小林（2008）の作成する尺度との特筆すべき差異として、「皮肉・風刺ユーモア」の存在を含んでいるという点が挙げられる。上田らの研究では、「攻撃的ユーモア」が社会的規範からの逸脱と関連することが明らかにされており、教師のユーモアに当てはまらない（p.127）」という判断から、教師のユーモア表出にはそもそも「攻撃的ユーモア」が含まれないはずだという前提に立ち調査をデザイン・実施している。しかし、河村らの調査から、児童生徒に認知される教師のユーモアには「皮肉・風刺ユーモア」

が含まれていることが明らかにされている。

表2 教師のユーモア表出に対する認知の分類
（河村ら（2015）に基づき作成）

種類	特徴的な項目（抜粋）	上野の分類（表1）との対応
楽しさ喚起ユーモア	先生はみんなを笑わせるようなことを言うことがある 先生は教室内でみんながもっと楽しくなるように盛り上げている。	遊戯的ユーモア
皮肉・風刺ユーモア	先生は人をネタにきついことを言って笑わせることがある 先生は教室内でまじめな話を茶化すことがある	攻撃的ユーモア
元気づけユーモア	先生はみんなを励ますために笑わせてくれることがある 先生は嫌なことがあっても笑い飛ばしてくれる	支援的ユーモア

さらに、河村・河村（2017）では、中学校段階の生徒に対する調査から、教師の「楽しさ喚起ユーモア」、「元気づけユーモア」の表出が、子供たちのスクール・モラル（学校生活における学習や活動に対する意欲）を高める可能性が高いこと、教師の「楽しさ喚起ユーモア」、「元気づけユーモア」の表出が、親和的でまとまりのある学級集団（満足型）の形成に寄与することが明らかにされている。

これらの先行研究からの知見を整理すると以下のとおりである。

- 1) 「教室ユーモア」は「攻撃的ユーモア（皮肉・風刺ユーモア）」「遊戯的ユーモア（楽しさ喚起ユーモア）」「支援的ユーモア（元気づけユーモア）」に分類することができる。
- 2) 「教室ユーモア」のうち、「遊戯的ユーモア」と「支援的ユーモア」は学級風土をより肯定的なものへと変容させること、一方で

「攻撃的ユーモア」は学級風土を改悪する可能性が高いこと。

2. ユーモアの社会的・心理的機能に基づく分類

「教室ユーモア」がもちうる心理的・社会的機能という観点からアプローチする先行研究も、よりよい「教室ユーモア」に迫るうえで有効な視座となる。

田中・蓮尾(1981)は、学級における教師のユーモアの機能として、教師と生徒の間に敵意や対立を生み出す「葛藤的ユーモア」、学級内の秩序を維持する「統制的ユーモア」、教師と生徒間に有効的な雰囲気をもたらす「合意的ユーモア」、精神的疲労や倦怠感を減じる「息抜きユーモア」の4つを挙げている。さらに田中らは、これらが「意図的なユーモア」と「無意図的なユーモア」に区別されるとしている。

榊原・雨宮・滝川・七澤・大和(2004)は、「教室ユーモア」には、「ある価値」に基づいて、積極的に活用される笑いと、排除される笑いがあるとする。教室における笑いには、教師によって「よいと認識されるもの」と、「よくないと認識されるもの」があるというこの指摘は、教育に携わる者の経験的知識と確かに重なるものであろう。

まず積極的に活用される笑いについて榊原らは次のように述べる。

これらの笑い（積極的に取り入れられる笑い—引用者注）の作用は、1. 集団の凝集性の強化、2. 他者理解の促進、3. 身体の開放、とそれぞれ異なる。しかし、同一メンバーとの関係を長期間維持する上で起こる葛藤や緊張、惰性などを解消する働きをもつこと、そして「学級集団へ子どもを誘引するための親和、承認」をもたらすために、多くの場合、教師によって誘発される点では共通し

ている。よって、いずれも個人の快や満足ではなく多数にとっての喜びが前提とされていること、とりわけ他者に対する「やさしさ」「公共心」「情緒の安定」「社会性」が、それらの共通項として認められるだろう。(p. 138)

榊原らは、このように肯定的な機能を果たすとされる「教室ユーモア」の背後にある価値・志向性は「同質性」の強調であるとする。「集団の凝集性の強化」「他者理解の促進」「身体の開放」など「教室風土」の改善に資すると考えられる「教室ユーモア」は、「学級集団の同質性を強調し、構成員に「われわれ」という感情の獲得という点が、これらの笑いが「よいもの」とされることにつながっていると考察している。

一方で、学校教育の中で排除されがちな笑いについては次のように述べる。

以上の笑い（排除されがちな笑い—引用者注）は、1. 特定の個人に対する暴力行為であること、2. 学校そのものの価値低下を招くこと、3. 学校知ではなく、現実知に支えられており、社会性や公共心、真面目さなどとは相反する要素によって構成されていること、が明らかである。そのため、こういった笑いが教室に蔓延すれば、同質性を強調するような「仲良くすること」や「他者の気持ちを理解すること」は困難になるだろうし、児童・生徒間の信頼関係を喪失させるだけでなく、教師の存在をも無化してしまいかねない。(p.139)

そして、このような笑いの背景には「異化」という価値があるとする。他者との差異を強調することでそこに差別や区別を生み出したり、教育活動の基盤となる「教室」や「教師」など

に対する認識・価値観の相対化を促し、それらの無化や価値低下したりするような「教室ユーモア」は教育現場の中で排除されがちであると考察するのである。

このような「教室ユーモア」の両義性については、矢島（2013）も言及している、矢島は「笑いの両義性の中には、学校教育が敬遠するようなものが存在する。その両義性とは、【協調⇔対立】、【創造⇔破壊】、そして【構成⇔墮落】の3つがあると考えられる（p.88）」と説明している。

さらに榊原・森脇・西村・土肥（2018）は「教室ユーモア」について、矢島（2013）などの知見を包摂しうるものとして「操作性」と「効果」を軸とする次のようなマトリックスを示している。

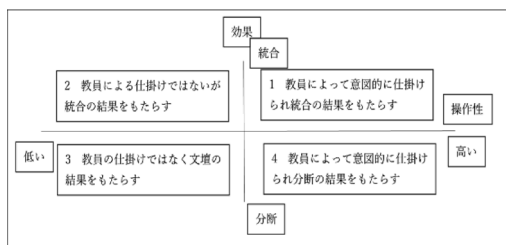


図1 統合と分断という観点からの分類

これらの先行研究からの知見を整理すると以下のとおりである。

- 1) 「教室ユーモア」には、教師や児童生徒によって意図的に喚起されたものと、偶発的に発生するものとに区別することができる
- 2) 学校文化としてよいと認識される「教室ユーモア」とは、構成員間の「同質性の強調」という志向性をもつものである。一方で「排除されがちなもの」としては、特定の構成員や教師を「異化する」（相対化し、その価値を低下・無化させる）ものである。

3. 学校・教室秩序と「私的空間」という観点に基づく分類

堂本（2002）は、「教室」において生起する笑いを、学習集団という公的な空間における「私的空間」として機能する現象であるとし、次の5つのレベルが存在することをフィールドワークによって明らかにしている。以下は、青砥が解釈しまとめたものである。

Level.1 笑いの闖入

真面目な活動（公的な空間）における「笑い」の瞬間的な闖入する場面（学習活動の中で意図的・偶発的な笑いが単発的に生じる場面）

Level.2 遊戯的笑いの空間

「笑い」の闖入をきっかけに、教師と子どもの共犯関係によって生じるまとまった私的空間（教師と子どもが共犯的に「笑い」を介するやり取りを楽しもうとする場面）

Level.3 集団歓喜

Level.2のものよりも緊張の開放の度合いが大きく、活動自体が緊張の開放をよぶ装置となっているもの（活動の特異性などにより、子供たちがカーニバル的にふざけや興奮状態になる場面）

Level.4 私的空間における笑い

教室空間そのものが私的空間に限りなく近づき、子供同士だけで「笑い」を介するやり取りが生じる。（教室空間の秩序からの離脱・逸脱によって、その場が限りなく私的空間となっている場面）

Level.5 破壊性を帯びた笑い

教師と子どもの間にはっきりとした境界線がひかれ笑いが破壊性を帯びる。教師や学校の権

威性の価値低下・教室空間の秩序などを軽視するような「笑い」が生じる（学校・教室空間の秩序そのものを破壊するような「笑い」がやり取りされる場面）

ここで言う「教室空間の秩序」について堂本は、例えば授業中は敬語を使う、活動に関係のないことをしない、一斉活動中は勝手に席を立たないなど、「日常的に学習集団が暗黙の了解として持っている規範によって作り出される（p.151）」ものであり、「笑い」とはそこに生じる「私的空間」であるとしている。つまり、授業場面における「笑い」を、児童生徒、あるいは学習者としての「あるべき姿」による束縛からの一時的な開放（「私的空間」の発生）として捉えているのである。

Level.1～2は、真面目な活動の中に生じる瞬間的な「笑い」であるが、1が単発的に発生するものであるのに対して、2は「ユーモア」を伴うやり取りが教師と子どもの間でしばらくの間継続される場面である。Level.3は、教師の仕掛けによって教室全体がカーニバル性を帯びる場面ではあるが、その際にも、教室空間の秩序や規範が子供たちの意識の中に存在しているとされる。

Level.4は、子どもたちの「教室空間の秩序」が無化することにより生じる「笑い」の場面であり、例えば個人活動の場面において、教師の目の届かない子どもたちが自由に遊びだすような場合にも適用することができるだろう。

Level.5はさらに、教師や学校の権威性、教室空間の秩序そのものを相対化し、価値低下しようとする「笑い」の場面であるといえる。

つまり、1～3は、教師の指導上のコントロール（統制）が効いた状態における、教師と子どもの相互関係の中で生じる「笑い」であり、ある意味で教師が教育方略として「笑い」を利用する・容認するものであるということができ

る。

一方で、4～5は、教師の直接的なコントロールを離れた状態において、子ども同士の相互関係によって成立する「笑い」場面である。これらの「笑い」については、「教室空間の秩序」の一時的あるいは継続的な無化や破壊へとつながるものであり、教師にとっては一般的には歓迎されない「笑い」といえるかもしれない。しかし、子どもたちのストレスの緩和や自立的な精神をはぐくむという意味においては一定の価値があるものであるとも言えるだろう。

「教室ユーモア」（あるいはその一連の場面）を教育活動との関連の中で臨床的に捉えるうえで、「教室空間の秩序」との関係の中で見取るという堂本のアプローチは非常に有意義な知見であるといえる。

4. 先行研究からの知見と課題

ここまで「教室ユーモア」について分析的なアプローチを展開する先行研究を概観し、「教室ユーモア」を統一的に捉える視点・観点に関する知見を整理してきた。それにより「教室ユーモア」を統一的に捉えていくための手がかりとなる視点・観点として、次のようなものが見えてきた。

【発信の主体】 教師・子ども

【意図】 有・無

【範囲】 共有される範囲（個人・集団・全体、教師が含まれるか）

【目的】 攻撃的・遊戯的・支援的

【性質】 同質性と異化性

【教室空間の秩序】 教室空間の秩序との関係（Level.1～5）

これらの視点・観点を手がかりとすることで、多様な「教室ユーモア」をより統一的な言葉で語るとともに、その多面性をさらに立体的

に捉えることが可能になると考える。これらの観点・視点は「学びを促進する教室ユーモアとはどのようなものか」、「学級集団をよりよいものにするために教室ユーモアはいかにあるべきか」などについての具体的で汎用性の高い議論や検証を展開するための有効な手がかりとなることが期待できる。

しかし、この視点・観点はまだ不十分であり、さらに考察を深めていく必要がある。より詳細な検討は別の機会に譲るが、ここでは特に「教室ユーモア」の質（内容）という点に触れておきたい。

「よりよい教室ユーモアとはどのようなものか」については、今後の「教室ユーモア」研究の展開に期待される場所であるが、今回概観した先行研究の知見のみに基づいて仮説を立てるならば、「支援的な目的で発信された、同質性の強化につながるものがよい教室ユーモアである」と言うことができるかもしれない。

しかし、次のような場合はどうであろうか。

ある国語科教師が、授業内で古典のテストが悪く落ち込むAに対して、「大丈夫！人生、古典なんて読めなくても実は何にも問題ないんだよ」といって励まし、Aを含めたクラス全体が笑いに包まれた。

これは、Aを励ますために発せられた「支援的ユーモア」であり、学級全体に共有されたという意味では「同質性」の強化につながる「教室ユーモア」である。さらに、この場面は教師のコントロール下で展開されているため「教室空間の秩序」は保たれているといえることができる。これらの点から判断すると、この「教室ユーモア」は「よい教室ユーモア」であると言えるかもしれない。

しかし、これは多くの教育者によって「好ましくないユーモア」とであると判断されるのではないだろうか。そして、その理由を推察するに

「教師が学習内容を軽視するような発言をするべきではない」ということに集約されるのではないだろうか。

これは、2章で見た、榊原ら（2004）のいう「排除されがちな笑い」の類型である「学校そのものの価値低下を招く」「学校知ではなく、現実知に支えられており、社会性や公共心、真面目さなどとは相反する要素によって構成されている」という条件に該当するものである。つまり、この「教室ユーモア」は機能という面から言えば肯定的ではあるが、質（内容）という観点から不適切なものと判断されるのである。このように「教室ユーモア」を考えていく上においては、その発信の目的や教室にもたらす心理学的・社会学的効果のという側面のみではなく、その質（内容）が子どもたちにとってどのような意味をもつかのについて慎重になる必要があると考えられる。しかし、今回の調査においても、この観点について詳細に検討した先行研究は管見の限りみあたらなかった。

「教室ユーモア」として適切な質（内容）、不適切な質（内容）はどのように考えればよいのかという点についての知見の充実は「教室ユーモア」研究の一つの課題であるといえる。

5. 「教室ユーモア」の質

この「教室ユーモア」としての質（内容）の適切さ、という問題について、本稿では、学校教育において獲得・強化の目指される「ものの見方や考え方」との関係性という視点から検討する。

前章で取り上げた古典のテストの例でいえば、当該の「教室ユーモア」は「教師が学習内容を軽視するような発言をするべきではない」という観点から批判されることが予想されると述べた。つまり、この「教室ユーモア」が、学校教育で獲得・強化させるべき「ものの見方や考え方」を軽視したり、そこから逸脱したりし

ているという点に問題の核があると捉えられるのである。これは、一般ユーモア研究の知見を援用することで、より具体的に説明される。

心理学、あるいは社会学の分野において、ユーモアの生起メカニズムに関する研究はいくつかの類型があるが、その多くが「認知的なズレ」がユーモア生起のトリガーとなるという考え方を採用している。

その一つである木村（2010）は次のように述べる。

ヒトは、境界への適応を効率化するために「図式」（scheme, schema シューマ・スキーム）を形成する。「図式」は、モノゴトあるいはデキゴトを捉える認識のメガネである。このメガネをかけると、デキゴトは「～として見える」。この「～」は「予期」をもたらすので、図式はデキゴトに先回りしてしかるべき対応をとることを可能にする。このメガネはとても便利だが、しばしば間違ふことがある。「～として見ていた」（assimilation 同化）ものが、「～としてしか見えなくなる」のだ。メガネの予期と食い違うデキゴトが出来たとき、つまり「図式との「不一致 incongruity（アルはずのものがナイ、似ていて違う＝図式のズレ）」が検出されたとき、図式の作動（operation）に急激な迷い（振動）が発生し、精神は混乱する。この混乱を避けるために、一時的に回路の連結を「ハズして」しまう（負荷を脱離する）のが、笑いの核心的なメカニズムである。（p.1）

つまり、当該の状況において駆動している「〇〇は〇〇なはずだ」「〇〇は〇〇であるべきだ」といった「図式」（ものの見方や考え方や価値観、常識、先入観、固定観念など）と、現前のモノやコトとの間に不一致が検出されることによって「認知的なズレ」が知覚される。こ

の「認知的なズレ」がユーモア生起の契機となるという考え方である。

単純に言えば、多くのユーモアが「AはBなはずである。しかし今、目の前でおこっているのは、AがCである」という構造としてその発生を説明できるということである。

そして、木村も指摘するように、ユーモアの認知処理の特徴として、その過程の中で、前提となった「図式」に対する一時的な相対化・価値無化が生じるという点が挙げられる。主体は、前提としていた「AはBである」という「図式」を、一時的に、「真実ではないもの」「価値のないもの」「普遍的ではないもの」と位置付けることで、現前の「AはCである」という現象を合理的に受容・解釈できる別の「図式」の検出や新たな「図式」の創造を目指すのである。

この、ある意味で自身のものの見方や考え方、先入観や固定観念にとらわれることなく、そこに新たな創造的価値を生み出そうとする思考や認知がユーモアという現象の本質なのである。そして、この点こそが、多くの言説の中でユーモアや笑いが創造性や柔軟性と関連付けられて語られる所以であるといえる。

そして、ユーモアによって一時的に相対化、価値無化された「図式」（AはBである）は、以降、相対化が起りやすくなることを木村（1983）、森下（2003）などは指摘する。つまり、「ユーモア」によって一度相対化、価値無化されるという経験を経ることにより、主体がその「図式」に対して感じる普遍的な信頼性や真実性自体が弱まりやすいと考えられるのである。この特定のものの見方や考え方、価値観を相対化し、批評的な眼差しを向けることを可能にするという点にユーモアや笑いの創造性と破壊性があるのである。

ここまでの議論を踏まえることで、先に挙げた古典のテストの例が、なぜ否定的に捉えられ

るのかを説明することができる。

まず、この場合に前提となった「図式」としては子どもたちが内在する「教師は学習内容には価値があると信じているものだ」「学校の学びに大切なものは無いはずだ」「古典の学びは自分にとって大切なものだ」などが想定される。これは、この時点において、子どもたちにとって「あたりまえ」となっているものの見方や考え方であるといえる。だからこそ、それに逸脱する教師の発言（「古典が読めなくてもいい」）によって「認知的なズレ」が検知され「教室ユーモア」が生起すると考えられる。そして、この「教室ユーモア」の知覚は、子どもたちに前提となった「図式」に対する一時的な相対化や価値の無化をもたらす。また、これ以降、これらの「図式」に対して子どもたちが感じる普遍性や信頼性を低下させるものとして機能する可能性が高い。

しかし、「教師は学習内容には価値があると信じているものだ」「学校の学びに大切なものは無いはずだ」「古典の学びは自分にとって大切なものだ」といった「図式」は、学校教育の中で獲得・強化が目指されるべきものとして、多くの教育者に共通的に認識されている。この点がこの「教室ユーモア」の不適切であるという評価につながっていると考えられるのである。

このように学校教育の中で獲得・強化をするべきであると共通的に認識されている「図式」（ものの見方や考え方、価値観など）は、「勉強は大切だ」「先生の話は聞かなければならない」「友達大切にしないではいけない」「夢を持つことは大切だ」「犯罪や差別は良くないことだ」「栄養的にバランスの良い食事が必要だ」など非常に多岐にわたるといえる。ある意味で学校教育における学びは全てこのような「図式」を獲得・強化の営みであるともいえるだろう。

このようにみると「教室ユーモア」の質（内

容）の適切さという点を考えていくうえで、それがどのような「図式」の相対化や価値の無化を伴っているかという点が一つの手がかりとなるように思われる。学校教育の中で、子どもたちに獲得・強化させるべき「図式」について、それを相対化したり、価値を無化させたりするような「教室ユーモア」が多用されることは非常に危険であるし、逆に、学校教育として相対化を促すべき「図式」の場合（例えば、人前で失敗することは恥ずかしいことだ、先生には気軽に話しかけるべきではない、など）には「教室ユーモア」が1つの教育資源になりうるかもしれない。

6. おわりに

本稿では、多様な「教室ユーモア」を統一的に捉えることができる視点・観点の開発に向けた基礎的な考察として、先行研究の知見を手がかりに、いくつかの視点・観点をその候補として整理することができた。さらに、これまであまり注目されてこなかった「教室ユーモア」の質（内容）という観点からは、学校教育の中で、子どもたちに獲得・強化させたい「図式」との関連の中で捉えることで、より分析的に語ることができるという視座を提起することができた。これらは、今後「教室ユーモア」についてより分析的、汎用的な議論を展開していくための手がかりとして有益なものであると信じている。

しかし、今回の考察では、抽象度の異なる議論が並列されたり、それぞれの議論が重なり合ったりしている部分も多く、これらの視点・観点・論点がどのように関連付けられるのかについては今後さらに丁寧な精査が必要である。また、これらを視点とした、実際の「教室ユーモア」分析などを通して、より精度の高いものへとブラッシュアップさせていくことが今後の課題である。

【主要参考引用文献】

- ・ 上田明日美・小林朋子 (2008) 「小学生の学校の楽しさに影響を与える教師のユーモア行動に関する研究」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 No.15 pp.125-132
- ・ 上野行良 (1992) 「ユーモア現象に関する諸研究とユーモアの分類化について」『社会心理学研究』 No.7 pp.1473-1474
- ・ 上野行良 (1993) 「ユーモアに対する態度と攻撃性及び愛他性との関係」『心理学研究』 No.64 pp.247-254
- ・ 上野行良 (2003) 『ユーモアの心理学』サイエンス社
- ・ 越良子・櫻井弥生 (2008) 「ユーモアが学級内の局所的及び大局的対人関係と学級風土に及ぼす影響」『上越教育大学研究紀要』 Vol.27 pp.73-83
- ・ 河村昭博・武藤由佳・河村茂雄 (2015) 「小中学校の教員のユーモア行動測定尺度の作成」『学級経営心理学研究』 Vol.4 pp.38-45
- ・ 河村昭博・河村茂雄 (2017) 「担任教員のユーモア表出の教育的効果の検討—生徒のスクール・モラル及び学級満足度との関係から—」『学級経営心理学研究』 Vol.6 pp.100-110
- ・ 木村洋二 (1983) 『笑いの社会学』世界思想社
- ・ 木村洋二 (2010) 「笑いの統一理論」木村洋二編『笑いを科学するユーモア・サイエンスへの招待』新曜社 所収
- ・ 榊原禎宏・雨宮勇人・滝川梨恵・七澤昇・大和真希子 (2004) 「教室における笑いの可能性」『山梨大学教育人間科学部紀要』 Vol.6 No.1 pp.134-150
- ・ 榊原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき (2018) 「方略と生成がせめぎ合う教室における笑い」『京都教育大学教育実践研究紀要』 No.18 pp.73-82
- ・ 田中一生・蓮尾直美 (1981) 「学級社会における教師のユーモアに関する研究」『九州大学教育学部紀要 (教育部門)』 Vol.27 pp.67-79
- ・ 堂本真実子 (2002) 『学級集団の笑いに関する民族私的研究』風間書房
- ・ 宮戸美紀・上野行良 (1996) 「ユーモアの支援効果の検討—支援的ユーモア志向性尺度の構成」『心理学研究』 No.67 pp.270-277
- ・ 森下伸也 (1996) 『ユーモアの社会学』世界思想社
- ・ 森下伸也 (2003) 『もっと笑うためのユーモア学入門』新曜社
- ・ 矢島信男 (2013) 「学校教育における望ましい笑いとは何か」『笑い学研究』 No.20 pp.83-95

(あおと ひろゆき 佛教大学教育学部)